



O CAMINHO DA APRENDIZAGEM NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E O SUJEITO ALTERNANTE

Cristina Luisa Bencke Vergutz – UNISC
PPGEdu – UNISC - CAPES

Resumo: Este trabalho tem como objetivo problematizar sobre o processo de aprendizagem dos estudantes em alternância na metodologia da Pedagogia da Alternância aplicada na rede dos Centros Familiares de Formação em Alternância – CEFFAs. Parte-se da concepção de estudante como sujeito do campo caracterizado também como sujeito alternante em razão do pertencimento e envolvimento deste no contexto do campo e no movimento metodológico alternado da Pedagogia da Alternância. Caminhamos pelas trilhas conceituais da Educação do Campo compreendendo-a como possibilidade de valorização do campo sendo este um espaço de vivências e relações específicas para a formação do estudante. A metodologia da pesquisa baseia-se na pesquisa-ação de René Barbier, no conceito do ‘pesquisador coletivo’ segundo uma visão sistêmica. Coaduna-se com o entendimento da aprendizagem como um processo auto-eco-organizativo, segundo Edgar Morin, numa abordagem complexa a qual o sujeito alternante está implicado numa perspectiva do devir, concebendo o aprender como perturbar-se no viver no mundo com as nossas razões e emoções entrelaçadas.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância – Aprendizagem – Educação do Campo – Sujeito Alternante.

Apresentação

As reflexões que apresentamos tem como eixo central a preocupação em saber como ocorre o processo de aprendizagem dos estudantes em alternância através da metodologia da Pedagogia da Alternância aplicada numa Escola Família Agrícola - EFA pertencente à rede dos Centros Familiares de Formação em Alternância – CEFFAs.

Buscamos mostrar alguns dos esforços de leituras e vivências possibilitadas pelo campo empírico de uma Escola Família Agrícola tendo como foco de pesquisa o estudante que abordamos no contexto do campo segundo as abordagens de Fernandes (2000) que também se coadunam com as ideias de Educação do Campo de Roseli Caldart (2009), entendendo a necessidade da relação, da identificação e da valorização do campo no contexto da educação e da escola, sendo este um espaço de vivências e relações específicas para a formação desse estudante. Ou seja, a educação do campo pode proporcionar a este sujeito (do campo) uma formação que lhe garanta a possibilidade de atuação em permanente busca de

autonomia e de desenvolvimento para si, sua família, comunidade e região, na perspectiva de uma agricultura familiar.

Segundo Jean Claude Gimonet (2007) este sujeito do campo, ao tornar-se estudante na proposta metodológica da Pedagogia da Alternância, caracteriza-se também como sujeito alternante. Ou seja, pertencente e envolvido no movimento alternado da Pedagogia da Alternância, caracteriza-se como sujeito que, nas experiências, na complexidade das relações e situações amplia as possibilidades de aprendizagens a partir do movimento metodológico da alternância.

Entendendo a ação de caminhar no sentido pedagógico de um movimento contínuo no qual o sujeito caracteriza-se como produto e produtor de seu caminho e de seu caminhar (MORIN, 2011) concebemos o sujeito alternante na Pedagogia da Alternância como caminhante de sua aprendizagem. Afinal ele está implicado no processo educativo numa perspectiva do devir, concebendo o aprender como um processo vinculado a diferentes espaços, tempos, formadores, experiências, partilhas, saberes, fazeres, teorias e práticas na perspectiva do desenvolvimento recíproco do homem e do campo.

Dessa forma, consideramos importante conceitualizar e contextualizar o movimento da Pedagogia da Alternância no sentido de sua caminhada histórica abordando o vínculo desta com os princípios e fins da rede CEFFAs sistematizados nos quatro pilares desse movimento. A partir destes a metodologia da alternância apresenta-se como meio para atingir os objetivos de desenvolver o meio e de possibilitar uma formação integral a partir de percepções com foco na aprendizagem como auto-organização na ação do viver e conviver.

Problematizando a aprendizagem na proposta metodológica da Pedagogia da Alternância fundamentamo-nos nos estudos de Gimonet (2007) que apresenta o ensino e a aprendizagem em alternância como a relação entre o viver e o gerir a complexidade do cotidiano, com os seus paradoxos e suas idiossincrasias. Ou seja, em num processo dinâmico, dialógico e participativo, essa pedagogia possibilita o empoderamento do sujeito do campo através da aprendizagem como experiência (LARROSA, 2011) e vivência de e no mundo.

A metodologia de pesquisa e análise dos dados gerados segue uma abordagem complexa e baseia-se na pesquisa-ação de René Barbier (2002). Assim aportamos a perspectiva da articulação entre teoria e prática pelo conceito do ‘pesquisador coletivo’, o que possibilita colocar-nos como pesquisadores implicados, segundo uma perspectiva sistêmica.

Algumas das conclusões revelam que a aprendizagem na Pedagogia da Alternância, em razão de sua metodologia específica, permite compreender esse processo educativo como ‘auto-eco-organizativo’ (MORIN, 2009). Ou seja, uma práxis complexa que emerge nas inter-

relações do sujeito consigo mesmo, com os outros e com o mundo, envolvendo as dimensões do corpo, da mente e da intuição que se auto-produzem em reciprocidade, evidenciando uma característica criadora da aprendizagem. Em outras palavras é um caminhar educativo que constrói os caminhos na própria ação e vincula fortemente a valorização do contexto desses sujeitos implicados, aportando num outro modo de abordar a realidade, ou seja, um olhar na complexidade que permite reunir, contextualizar, globalizar e ao mesmo tempo reconhecer o singular, o individual, o local. Assim, percebe-se o humano e todas as relações, indicando uma tessitura comum entre humano e contexto, interações e retroações que tecem as aprendizagens da (e em) nossa existência.

1. As trilhas da caminhada histórica da Pedagogia da Alternância

O contexto no qual emerge a proposta educacional intitulada Pedagogia da Alternância tem suas origens na década de 1930, na França, embasada nas necessidades do povo camponês, de uma educação voltada para sua realidade e suas necessidades. Isto em razão de que o mundo ocidental pós-revolução industrial passa a ter como característica fundante, o predomínio e valorização da cidade sobre o campo, agravado na Europa pós 1ª Guerra Mundial e mais tarde 2ª, devido à proliferação de atividades urbano-industriais desse período, provocando ainda mais o êxodo rural.

Tendo esse cenário educacional na década de 30 do século XX, os fundadores das primeiras Maisons Familiales Rurales¹ (MFR), ou seja, três agricultores e um padre do vilarejo de Serignal-Péboldol, no interior da França, apercebem-se de que os jovens estavam desinteressados por esta escola além de não valorizarem o meio rural em que viviam. Motivados e engajados numa perspectiva de construir algo que possibilitasse que o jovem permanecesse em seu meio e ajudasse a promovê-lo e desenvolvê-lo criaram, inicialmente, fora das estruturas burocráticas e tradicionais escolares, uma estrutura de formação fundamentada em conhecimentos da vida quotidiana e no saber que se encontra nas escolas, ou seja, enraizados pela relação entre o empírico e o científico.

Em 21 de novembro de 1935 é fundada, na França, a primeira “Maison Familiale” ou Casa Familiar. Na Itália, no lugar chamado Soligo, região de Treviso em 1961, é criada a Scuola Della Famiglia Rurale, a primeira Escola Família Agrícola. No Brasil, a primeira experiência com Pedagogia da Alternância foi com a implantação de uma Escola Família

¹ Casas Familiares Rurais.

Agrícola – EFA no Estado do Espírito Santo, em 1968, em Olivânia no município de Anchieta, a partir da experiência trazida pelo religioso Jesuíta Padre Umberto Pietrogrande. Com o passar do tempo ocorre a disseminação desta proposta educacional para outros Estados do Brasil (Figura 01).

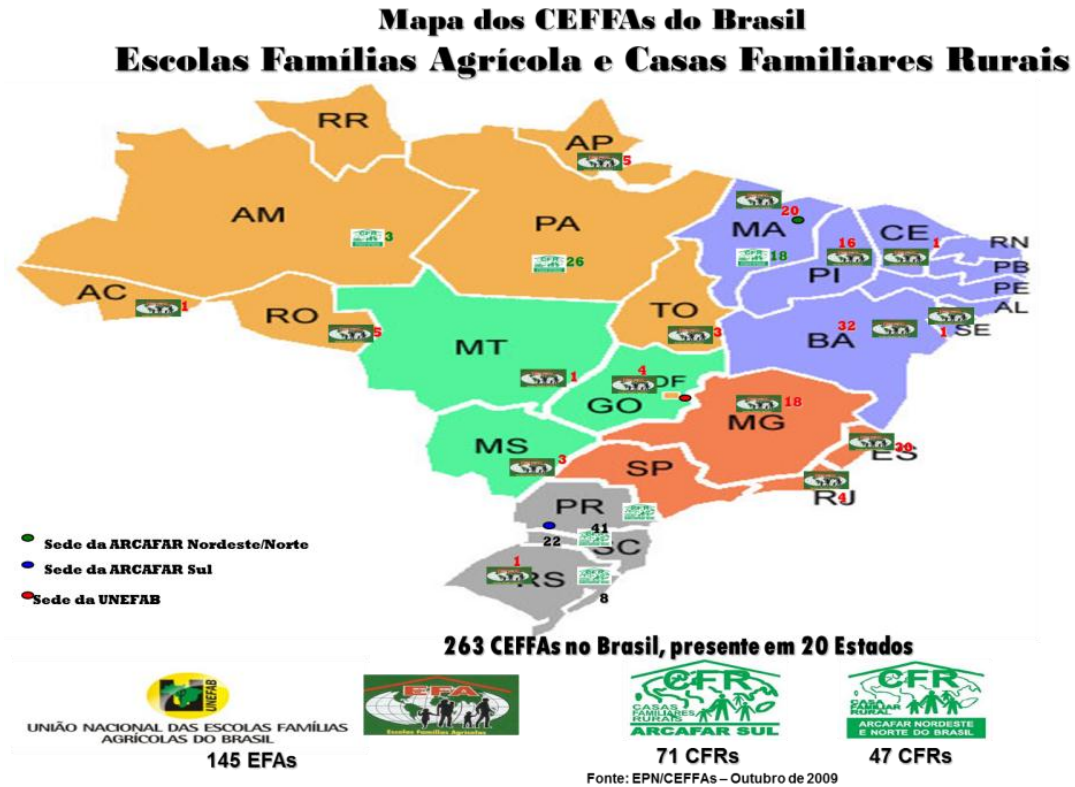


Figura 01: Mapa Atual dos CEFFAs no Brasil.

N

o Brasil, segundo Zamberlan (2003), a primeira instituição educacional imbuída da proposta educacional da Pedagogia da Alternância iniciou sua caminhada com o nome de Escola Família Rural vinculada ao MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo), na década de 60. Em meados da década de 70 o movimento CEFFAs inicia sua expansão para outros estados brasileiros através de diferentes intercâmbios que almejavam, com um trabalho de base, disseminar as escolas famílias agrícolas, em especial, no Nordeste brasileiro.

A Pedagogia da Alternância surge, portanto, como uma proposta educacional para o campo, como possibilidade de uma formação para jovens do meio rural centrada na partilha e na interação entre todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Sujeito que assim pode ser compreendido na perspectiva de “um produtor de singularidades” autônomo, mas também, dependente das condições culturais e sociais. Aliás, a respeito da autonomia, palavra tão presente nos discursos e documentos, vale lembrar, com Morin, que:

esta autonomia se alimenta de dependência; nós dependemos de uma educação, de uma linguagem, de uma cultura, de uma sociedade, dependemos claro de um cérebro, ele mesmo produto de um programa genético, e dependemos também de nossos genes(2011, p. 66).

Nesta perspectiva partimos para a relação da caminhada da Pedagogia da Alternância com o movimento da Educação do Campo sendo que este surge e sustenta suas lutas por políticas públicas e projetos educacionais do campo fundamentadas no pressuposto de que estas ações sejam pensadas pelos sujeitos de direito que as exigem, que estão no campo, ou melhor, que *tenham os pés sujos de barro, de terra* e não elaboradas para o meio rural por indivíduos sem envolvimento direto com esse contexto.

Configura-se, assim, o comprometimento, o compromisso e o envolvimento com o movimento, suas concepções, reflexões e utopias que nascem da prática para proporem-se a transformar. Essa ideia vem ao encontro do que defende Paulo Freire quando traz a educação como processo de conscientização e de conquista da liberdade através do engajamento do sujeito-histórico para a responsabilidade social e política. Ele enfatiza, ainda, que a

conscientização não é exatamente o ponto inicial do comprometimento. A conscientização é mais um produto do comprometimento. Não tenho que ser criticamente autoconsciente para lutar. Ao lutar é que me torno consciente (2005, p. 46).

É a afirmação de que a cabeça pensa onde os pés pisam alertando, todavia, para que esta conscientização de mundo e de sociedade não esteja apenas na figura de militantes maniqueístas que buscam a transformação da sociedade sem empenharem-se para as mudanças em si mesmos. É preciso, também, a mudança interna para poder propor e experimentá-la no contexto de forma consistente e apropriada. Apropriada no sentido de apropriar-se sensível e emocionalmente da causa, levando o conhecer pela experiência, pela prática e desenvolvendo-o nesse vínculo pessoal e orgânico com a luta.

2. As trilhas da Pedagogia da Alternância no movimento CEFFA

O surgimento de uma proposta educacional para o povo do campo, com tempos e espaços organizados e pensados segundo suas peculiaridades e buscando preservar a sua identidade provocou a necessidade de pensar e criar trilhas que reforcem essa identidade de sujeitos do campo o que acarreta na ‘assumência’, isto é, o assumir com pertencimento, destes sujeitos como sujeitos de ação e não apenas como sujeitos passivos às ações definidas por agentes externos. Nessa perspectiva o envolvimento das famílias em organizações e movimentos é fundamental para o exercício e formação de sujeitos agentes e propulsores de transformação.

Trabalhamos neste texto com a concepção de Educação do Campo, imanente a movimentos sociais que objetivam o diálogo e a valorização dos diferentes saberes e conhecimentos a fim de se construir identidades sociais que valorizem as diferenças numa sociedade complexa e plural. Uma proposta de educação dos sujeitos do campo e não para os sujeitos do campo.

uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2009, p. 149).

Assim, segundo Fernandes (2000), a definição do termo campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, com função multidimensional relacionada à educação, à cultura, ao trabalho, ao mercado e às relações sociais voltadas à organização da sua existência e não apenas como espaço de produção de mercadorias. A palavra campo traduz-se em ambiente de ligação dos seres humanos e de sua existência relacionada etimologicamente ao camponês, ao trabalho camponês, agregando os sujeitos identificados com a agricultura familiar, a reforma agrária, os assentamentos, os acampamentos, os quilombos, o povo indígena, os trabalhadores assalariados rurais, os pescadores artesanais e tantos outros que lutam pela sua identidade e dignidade cultural, política, social, humana.

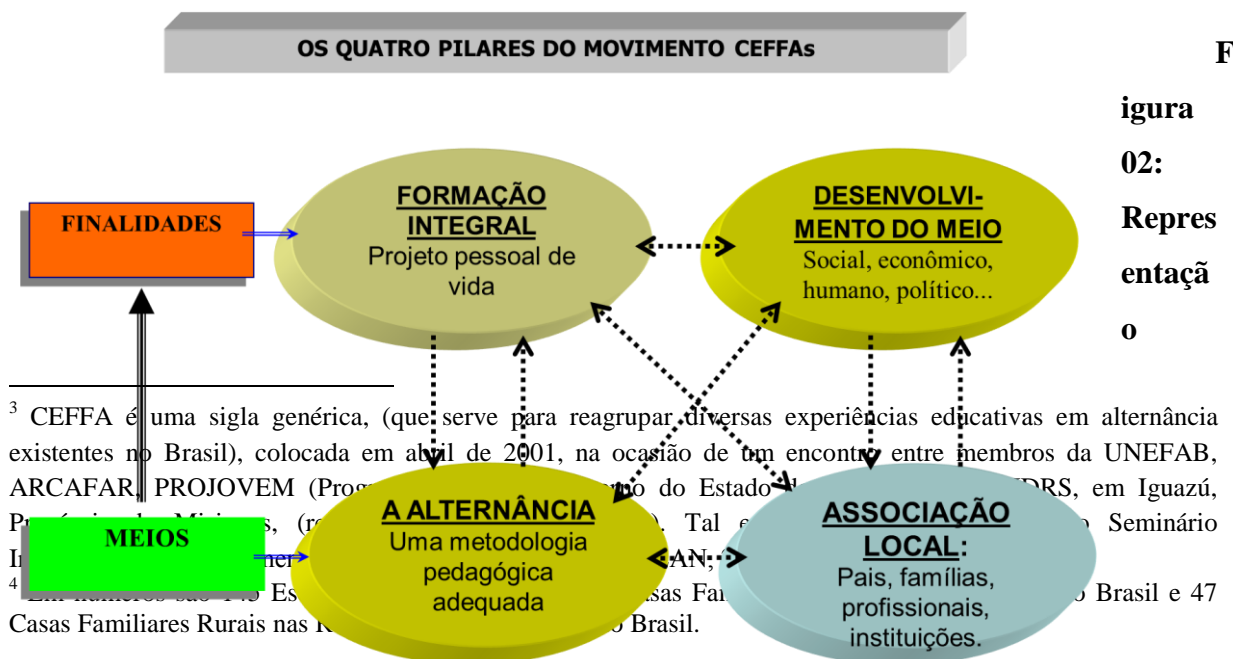
Historicamente o processo educacional do Movimento CEFFA - Centro Familiar de Formação em Alternância² busca uma identidade do movimento que progressivamente se expande pelos cinco continentes. Entretanto é enfática a busca de uma unidade de movimento

² Segundo García-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010, p. 59) “um Centro Educativo Familiar de Formação por Alternância, um CEFFA é uma Associação de famílias, pessoas e instituições que buscam solucionar uma problemática comum de Desenvolvimento Local através de atividades de formação em Alternância, principalmente de jovens, ,as se, excluir os adultos”.

a partir de uma diversidade em razão de entender e valorizar a caminhada histórica e específica deste movimento, mas também, de compreender as possibilidades criativas emergentes nas diversidades contextuais no qual a proposta educativa de um CEFFA possa emergir.

É importante contextualizar que a proposta metodológica intitulada Pedagogia da Alternância é utilizada, em território brasileiro, dentro do movimento internacional denominado CEFFA's³ (Centros Familiares de Formação em Alternância), que no Brasil constituiu-se como uma rede que abrange as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e Casas Familiares Rurais (CFRs) e que a nível mundial está filiada à AIMFRs (Associação Internacional de Movimentos Familiares Rurais), formando uma rede mundial, nos cinco continentes, em mais de 40 países (ZAMBERLAN, 2003). No Brasil as Escolas Famílias Agrícolas estão afiliadas à UNEFAB (União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil) e as Casas Familiares Rurais filiadas à ARCAFAR/Sul (Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil) e à ARCAFAR/Norte e Nordeste (Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Norte e Nordeste do Brasil).⁴

García-Marirrodriaga e Puig-Calvó apresentam o quadro denominado de os “Quatro Pilares dos CEFFAs” (Figura 02). Segundo eles, esses princípios constituíram-se como as bases do Movimento Internacional Educativo e de Desenvolvimento dos CEFFAs e que se tornam “suas características irrenunciáveis – aquilo que uma instituição educativa deve ter necessariamente para poder ser considerada uma CEFFA – constituem os fins definidos que se conseguem com meios precisos” (2010, p. 66).



Gráfica dos “Quatro Pilares” dos CEFFA.

A partir desse quadro os autores definem o objetivo institucional dos CEFFA pautado especificamente na busca pela promoção e desenvolvimento das pessoas e do meio, através da formação integral dos sujeitos em formação. Assim as finalidades do movimento CEFFA baseiam-se na (a) formação integral das pessoas, técnico, profissional, intelectual, social, humano, ético, espiritual... - de suas capacidades como pessoas, como ser humano; e (b) no desenvolvimento local caracterizado pela indissociabilidade com finalidade anterior e por possibilitar que “os jovens e adultos em formação, convertam-se em atores de seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento do território onde estão inseridos”. Os meios para alcançar as referidas finalidades são: 1) a metodologia da Pedagogia da Alternância; e 2) a associação local “constituída principalmente pelas famílias, junto às outras pessoas que aderem a seus princípios e que são os gestores do projeto, os atores de seu próprio desenvolvimento” (GARCÍA-MARIRRODRIGA e PUIG-CALVÓ, 2010, p. 65).

Focando o presente estudo nas aprendizagens dos sujeitos implicados no processo metodológico da alternância, é oportuno descrever com maior profundidade dois pilares do movimento CEFFAs: a formação integral e a metodologia da Pedagogia da Alternância a fim de problematizar a aprendizagem do sujeito alternante no processo educativo da alternância.

Ao buscar a compreensão do pilar de formação integral é necessário entendermos que a utilização do termo “formação” vinculado à educação, como uma ação educadora, foi usado pela primeira vez por Platão em a República, 377B, conforme Jaeger, a qual “manifesta-se na forma integral do Homem, nas suas condutas e comportamento exterior e na sua atitude interior” (1994, p.13 e 24). Compreendendo formação no sentido de Gaston Pineau (1994), citado por Sommerman (2003, p. 51), como “uma intervenção muito completa, muito profunda e muito global, na qual o ser e a forma são indissociáveis” a formação integral definida como finalidade do movimento CEFFA coaduna-se com o princípio sistêmico-organizacional de Edgar Morin. Essa aproximação emerge no âmbito de reconhecer a importância da singularidade de cada ângulo epistêmico entrelaçado com a totalidade, integralidade de todos os saberes científicos e humanos, “formação escolar, formação profissional, formação social, educação, cidadania, projeto de vida, economia, família, meio ... todos os meios que se referem ou interferem de uma maneira ou de outra na formação das pessoas (PUIG-CALVÓ, 1999, p. 22).

Através da alternância em tempos e espaços distintos (familiar, profissional, social e escolar) compreende-se a formação integral do movimento CEFFA como não limitante ao espaço e tempo escolar. Complementarmente, ela é abrangente aos inúmeros elementos, fatores e relações que se apresentam como possibilidade e também necessidades de se fazerem presentes na aprendizagem dos estudantes.

Imbuída do desejo de ofertar uma educação contextualizada com o meio rural e reforçando a necessidade da existência de uma proposta metodológica específica que possibilite ao estudante conhecer pelo próprio viver, a metodologia da Pedagogia da Alternância relaciona, portanto, o processo de aprender ao viver. Isto é, busca a aprendizagem como “resultado de uma dança entre o organismo e o meio onde ambos se transformam de maneira congruente” (PELLANDA, 2009, p. 63) que é definida por Maturana (1998) como ‘acoplamento estrutural’. No caso específico da Pedagogia da Alternância, isso emerge com um grupo de agricultores apoiados por movimentos e intercâmbios com universitários que iniciam a elaboração de uma proposta metodológica centrada na alternância de espaços e tempos e organizada por instrumentos e técnicas que sustentam essa alternância.

Essa construção não se aplica à concepção de conhecimento e aprendizagem na qual há a necessidade do distanciamento para transcorrer a observação e futura análise dos dados e informações coletadas, mas sim, com a percepção do observador implicado consciente da inseparabilidade entre o ser, o fazer, o conhecer e o falar e “que tem que dar conta de sua própria ação ao operar” (PELLANDA, 2003, p. 1382). É o observar implicado de que nos fala Maturana (2001, p. 126), ou seja, o “observador acontece no observar (...) suas propriedades ou habilidades de observador resultam da sua operação como sistema vivo”.

A metodologia da Pedagogia da Alternância traduz-se, já em sua elaboração, em uma pesquisa-ação, por compreender a ação como sua dimensão constitutiva, articulando na relação teoria e prática o processo de aprendizagem “desenvolvida coletivamente, com o objetivo de uma adaptação relativa de si ao mundo” (BARBIER, 2002, p. 67). A Pedagogia da Alternância “parte da experiência da vida cotidiana (familiar, profissional, social) para ir em direção à teoria, aos saberes dos programas acadêmicos, para, em seguida, voltar à experiência, e assim sucessivamente” (GIMONET, 2007, p. 16). Sua metodologia alterna espaços e tempos e tem esse movimento sucessivo como proposta para a formação dos jovens estudantes.

Seu movimento pedagógico acontece em espaços e tempos distintos, ou seja, escola e família/comunidade, através do desenvolvimento de um método próprio, organizado em instrumentos pedagógicos que garantem a troca da experiência da vida cotidiana com a teoria

e os saberes planejados nos programas acadêmicos. Com esta estrutura organizacional a Pedagogia da Alternância pretende oportunizar tempo e espaço para a vivência e a convivência no ambiente escolar e no ambiente familiar e comunitário. Possibilitando trocas, buscas, inquietações, perturbações, soluções, interações, diferenciações e/ou associações com os saberes da família e os saberes da escola, possibilita que, haja tempo e espaço para experimentar de maneira mais observadora-pesquisadora o contexto sócio-profissional-familiar e o contexto escolar, bem como apontar propostas de temáticas e alternativas a serem trabalhadas na ação educativa.

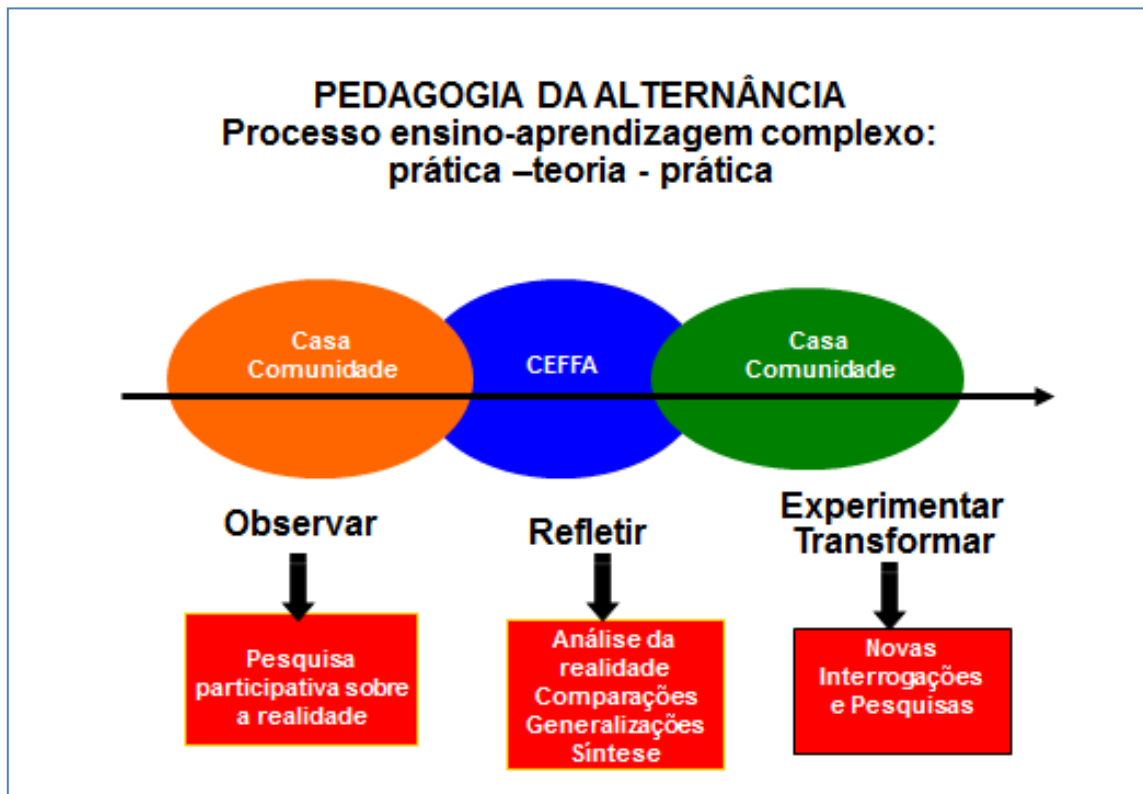


Figura 03 – Gráfico de demonstrativo do processo

da alternância dos espaços e tempos (sessão escolar e sessão familiar).

O tempo na alternância apresenta-se descontínuo na continuidade das sessões (sessão escolar e sessão familiar). Sendo assim, é importante ressaltar que esse movimento metodológico não se caracteriza em um esquema binário nem de contextos justapostos ou associados: escola e família, teoria e prática. Ao contrário, aponta para as complementaridades na conexão entre todos os elementos, momentos, contatos, linguagens e experiências possibilitando uma formação com o devir, uma formação criadora.

(...) uma verdadeira colaboração, cogestão, coabitação, co-ação, onde o meio profissional intervêm no meio escola e esta intervêm no meio, com intervenções na educação – formação do aluno pela alternância, que não se limitam a um ou dois fatores, mas se estendem a toda a complexidade do mundo que envolve a vida do formado (família, amigos, trabalho, economia, cultura, escola, política...), onde nenhum dos elementos que intervêm é passivo, todos são parceiros, co-autores, co-responsáveis, comprometidos (PUIG-CALVÓ, 1999, p. 21).

3. As trilhas do sujeito alternante na aprendizagem na Pedagogia da Alternância

Morin define o sujeito não como sendo consciente de sua condição de sujeito estabelecida por situações e motivações externas a ele, mas sim através de processos auto-organizativos nos quais o próprio sujeito entende-se internamente como sujeito a partir de suas determinações e finalidades.

Ser sujeito não quer dizer ser consciente: também não quer dizer ter afetividade, sentimentos, ainda que evidentemente a subjetividade humana se desenvolva com a afetividade, com sentimentos. Ser sujeito é colocar-se no centro de ser próprio mundo, é ocupar o lugar do “eu”. (...)cada um pode dizer “eu” para si próprio, ninguém pode dizê-lo pelo outro (2011, p. 65).

A participação, o envolvimento e a aceitação da Pedagogia da Alternância e da Educação do Campo pelos sujeitos imanes destes processos educacionais perpassa por uma alteração paradigmática na qual se funda “transição do sujeito mecânico do cartesianismo para o sujeito epistêmico, que se pensa a si mesmo no ato de viver/observar” (PELLANDA, 2003, p. 1382). Emerge a percepção de sujeito como sujeito, como homem, como mulher, como ser vivo, como gente que “se põe no centro de seu mundo para poder lidar com ele e lidar consigo mesmo” (MORIN,2011, p. 66) e, na complexidade das relações, entende que pertence, estabelece vínculos e relações com este mundo intervindo, escolhendo e modificando a si próprio, os outros e o mundo, isto é, auto-eco-organizando-se.

Esse sujeito do campo é compreendido como sujeito na perspectiva do ser humano com suas singularidades próprias do seu viver e conviver no contexto do campo. É possível classificar os diferentes sujeitos deste campo, conforme Bogo, segundo diferentes aspectos que se aproximam, na maioria das vezes, pelas formas produtivas, sociais ou constitutivas.

a) pelas características das atividades produtivas com a força de trabalho familiar (quebradeiras de coco de babaçu, castanheiros, seringueiros, lavradores, colonos, pequenos agricultores, sertanejos nordestinos, meeiros, assentados); b) condição social histórica sem definição de propriedade (quilombolas, posseiros, agregados, rendeiros, meeiros, sem terra, acampados); c) localização geográfica e residencial (ribeirinhos, extrativistas, sisaleiros, fundo de pasto); d) assalariados temporários e avulsos que moram na terra, mas parte da renda extraem da venda da força de trabalho (diaristas, vaqueiros, peões); e) caboclos e comunidades indígenas (2010, p. 93).

Mesmo percebendo o sujeito do campo imerso nesta diversidade de identidades abordo-o na perspectiva da categoria de camponês, caracterizado por pequenas unidades de produção que tem como base a mão de obra familiar que em virtude da trajetória histórica de luta dentro dos movimentos sociais do campo imerso no vínculo e na reivindicação pela

apropriação e valorização do seu modo de viver singular, tornar invisível pelo sistema hegemônico vigente.

Neste plano, a palavra camponês não designa apenas o seu nome, mas também o seu lugar social, não apenas no espaço geográfico, no campo em contraposição à povoação ou à cidade, mas também na estrutura da sociedade; por isso, não é apenas um novo nome, mas pretende ser também a designação de um destino histórico (MARTINS, 1995, p. 22-23).

São sujeitos tornados invisíveis e ausentes das escolas, dos currículos, das decisões e das relações pedagógicas. Foi imposta a eles a vivência de uma única realidade, que os levou “à destruição de suas imagens do tempo e de suas auto-imagens como sujeitos de história-memória” (ARROYO, 2011, p. 308)

Com a trajetória de luta por uma Educação do Campo, o sujeito do campo iniciou seu processo de invenção social, política, cultural e humana. Buscou o direito a saber, a conhecer a sua história e tradição, reforçando sua coletividade nas diferenças e semelhanças e expondo suas experiências sociais nas relações e no existir humano.

Buscando um foco sociológico, Arroyo (2011) afirma que as experiências, advindas dos sujeitos e de seus coletivos e traduzidas como experiências sociais são produtoras de conhecimento, porém estão em posição de invisibilidade, à margem dos tempos e espaços escolares. Santos reforça esta afirmativa considerando-as como sendo desperdiçadas em prol de cientificismos e filosofismos embasados num modelo de racionalidade que compreende o mundo pela hegemonização, legitimando a não-existência e a “monocultura racional” (2002, p. 247).

O caminhar histórico e metodológico da Pedagogia da Alternância está fundamentado no conhecimento, apropriação e valorização das diversas experiências sociais mesmo sendo estas, originalmente, vinculadas a uma lógica de invisibilidade com status de não saber. Isto nos permite, através da compreensão das concepções e dinâmicas deste processo, entender a trajetória histórica da Pedagogia da Alternância e a perpetuação de sua metodologia originária na década de 30 que é focada na temporalidade, na valorização e diversidade dos saberes, no desenvolvimento local e nas diversas formas e modos de produção.

O sujeito alternante na Pedagogia da Alternância traz a noção de sujeito que caminha no entendimento de que este é produto e produtor de si mesmo no ciclo da vida. Isto caracteriza a relação autonomia e dependência que, segundo Morin, embasado nos estudos de Heinz Von Foerster, entende a noção de autonomia como estreitamente ligada à noção de dependência e esta à noção de auto-organização. Ou seja, a auto-organização pressupõe autonomia construída e reconstruída sistematicamente pelo sistema. Portanto, a autonomia

“dilapa energia” e “em virtude do segundo princípio da termodinâmica, é necessário que este sistema extraia energia do exterior; isto é, para ser autônomo, é necessário depender do mundo externo” (1996, p. 46). Assim, pela dependência externa da autonomia quanto à auto-organização passamos a pensar em auto-eco-organização.

Para Gimonet o sujeito alternante na proposta metodológica da Pedagogia da Alternância assume o “sentido das aprendizagens em alternância” (2007, p. 130) e vivencia o movimento da alternância, ou seja, sessões escolares e sessões familiares. O movimento alternando proposto pela Pedagogia da Alternância tende a potencializar a aprendizagem. O jovem estudante torna-se alternante no movimento metodológico da alternância, ou seja, nas experiências, na complexidade das relações e situações amplia as possibilidades de aprendizagem em espaços e tempos diversos. Assim, ao mesmo tempo em que se aproxima da família com um olhar mais observador e com sentimento de pertença, também pode se integrar ao campo familiar para partilhar saberes e conhecer outros.

Várias naturezas de aprendizagens decorrem da diversidade das situações vividas pelo alternante. Um são frutos do tempo de vida e das atividades em famílias, no meio profissional e social. Outras resultam de atividades mais dirigidas em situação escolar, entre outras, e, para algumas, também, no meio profissional” (GIMONET, 2007 p. 141).

A proposta educacional da Pedagogia da Alternância está imbricada desde a sua origem na vinculação entre os saberes institucionais e científicos e os saberes populares e/ou de senso comum. O pai e agricultor, que na década de 30 na França, percebe que seu filho de 13 anos não demonstra interesse pela escola por esta estar alienada e distante do contexto rural daquela comunidade, entende que seu filho precisa aprender de outro modo. Ou seja, a aprendizagem ofertada pela escola tradicional considera o conhecimento e a própria ação de aprender como um processo linear, num contexto desconexo na qual se valida apenas a simples transmissão, reprodução e aquisição de conhecimento.

Moraes (2004, p. 201) afirma que essa linearidade aprisiona, pois exige a busca incessante por sequência no planejamento, nos conteúdos, nos temas. É um passo a passo, “seguindo um único caminho que vai, por exemplo, do A ao F, mas tendo que passar e respeitar a sequência do $A \rightarrow B \rightarrow C \rightarrow D \rightarrow E$, para se chegar ao F”.

Ao tomar o conhecimento como imanente ao processo de viver através da singularidade do movimento metodológico da alternância que ao multiplicar os formadores inclui no processo formativo a existência de diversas realidades, é possível perceber que a aprendizagem na Pedagogia da Alternância busca a substituição da linearidade por uma circularidade, não fechada e plana, mas em espiral.

O pensamento complexo entende a aprendizagem e/ou a construção do conhecimento como um processo recursivo, ou seja, como um movimento em espiral do saber, que possibilita rever, repensar uma situação já vista, já conhecida, mas com um olhar diferente que contempla as diferenças. É repetição, sem repetir. “Não é reduzir nem separar, mas sim diferenciar e juntar”. Assim, é o pensamento complexo que “se esforça para unir, não na confusão, mas operando diferenciações”(MORIN, 1999, p.33).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem na proposta metodológica da Pedagogia da Alternância traduz-se no rompimento com a concepção de linearidade pois entende o conhecimento e a própria ação de aprender como um processo recursivo, caracterizado pela espiral evolutiva que através da auto-eco-organização considera os seres produtos e produtores da ação de conhecer e aprender.

Assim, pensamos a proposta de educação na Pedagogia da Alternância situando-a na perspectiva da Educação do Campo, ou seja, no respeito à alteridade do sujeito do campo, suas raízes, sua cultura, bem como na possibilidade de a partir da sua sabedoria este sujeito ser autocriador da sua existência reconhecendo e buscando a sua participação social e política enquanto cidadão. Isso ao nosso ver se traduz em *poiesis* ao constituir-se como uma atividade educacional que possibilita a criação ou autocriação a cada alternância, a cada interação de algo novo a partir de algo que já era sabido. É o processo de aprender na perspectiva de transformar-se pelo próprio viver, no qual o sujeito compensa as perturbações e as integra aos padrões organizacionais, auto-organizando-se na interação com outros sistemas (OLIVEIRA, 1999). Ou, como aborda Morin (1999), é auto-eco-organização, uma vez que o sujeito vai percebendo a aprendizagem como um processo auto-organizativo já que produz e é dependente de perturbações externas e não apenas internas de todos os sujeitos em interação. Assim entendemos que o mecanismo da alternância apresenta-se como potencializador na aprendizagem já que possibilita no movimento alternado, pautado e embasado também na organização pedagógica e distribuída em instrumentos pedagógicos, partir do fazer, do viver, do agir refletindo, ação e transformação de si mesmo em congruência com o meio.

Dessa maneira, a ação metodológica da Pedagogia da Alternância imanente à Educação do Campo, pode permitir uma prática *poiética* (VALLE, 2002) associada a uma atividade criadora através dos movimentos próprios da alternância. Isto é, da separação e

junção: de espaços e de tempos; de tradições, culturas e costumes e de inovações científicas e tecnológicas; de valorização do saber empírico e não de acomodação, mas sim de busca de interações com novos saberes construídos e fundamentados com os saberes já estabelecidos no meio e nas relações humanas e sociais. Em outras palavras, este processo educacional parte da concepção de que a aprendizagem transforma já que é o próprio processo de viver, é o apropria-se de si mesmo, é *autopoiesis*. Assim, aprender é perturbar e perturbar-se no viver de corpo inteiro no mundo com as nossas razões e emoções entrelaçadas.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. Currículo, Território em Disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BARBIER, René. A pesquisa-ação. Brasília: Plano Editora, 2002.
- BOGO, Ademar. Identidade e Luta de Classes. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- CALDART, Roseli. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção.
In: ARROYO, Miguel, CALDART, Roseli, MOLINA, Mônica C. (Orgs). Por uma educação do campo. Vozes: Petrópolis/RJ, 2009.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. MOLINA, Mônica. A pesquisa em Educação do Campo. Brasília: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária., 2006.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 28ªed, 2005.
- GARCÍA-MARIRRODRIGA, Roberto e PUIG-CALVÓ, Pedro. Formação em alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos Ceffa no mundo. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.
- GIMONET, Jean-Claude. Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- _____. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. IN: Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento. Primeiro Seminário Internacional. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas-UNEFAB, 1999, p. 39-48.
- JAEGER, Werner. Paidéia: a formação do homem grego. Tradução Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- LAROSSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. In: Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, jul./dez. 2011.
- MATURANA, Humberto. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- _____. Humberto. Cognição, Ciência e Vida Cotidiana. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- MARTINS, José de Souza. Os camponeses e a política no Brasil: As lutas sociais no campo e seu lugar no processo político. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- MORAES, Maria Cândida e VALENTE, José Armando. Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. Porto Alegre, Editora Paulus, 2008.

- MORAES, Maria Cândida. *Pensamento Eco-Sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Beltrand Brasil, 2001.
- _____. Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEJA, Alfredo NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. *O Pensar Complexo: Edgar Morin e a Crise da Modernidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999, p. 21 a 24.
- _____. A noção de sujeito. In: SCHNITAMN, Dora Fried (org.). *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 45-58.
- _____. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- OLIVEIRA, Clara Costa. *A Educação como processo Auto-Organizativo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.
- PELLANDA, Nize. *Maturana & Educação*. São Paulo: Autêntica, 2009.
- _____. Conversações: Modelo Cibernético da Construção do Conhecimento/Realidade. *Revista Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1377-1388, dezembro 2003.
- PUIG-CALVÓ, Pedro. Centros Familiares de Formação em Alternância. IN: *Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento. Primeiro Seminário Internacional*. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas-UNEFAB, 1999, p. 15 – 24.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociedade das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Críticas de Ciências Sociais*. Outubro, 2002 – p. 237 – 280.
- SOMMERMAN, Américo. *Formação e Desenvolvimento Sustentável: Uma pesquisa sobre as emergências formativas do CETRANS*. 2003. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação) - Universidade Nova de Lisboa – Portugal - Faculdade de Ciências e Tecnologia e Université François Rabelais de Tours – France - Département des Sciences de l'Éducation et de la formation, 2003.
- VALLE, Lillian do: *Os enigmas da educação: a paidéia democrática entre Platão e Castoriadis*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- ZAMBERLAN, Sérgio. *Formação e Desenvolvimento Sustentável: o lugar da família - na vida institucional da escola-família - Participação e Relações de Poder*, 2003. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação) - Universidade Nova de Lisboa – Portugal - Faculdade de Ciências e Tecnologia e Université François Rabelais de Tours – France - Département des Sciences de l'Éducation et de la formation, 2003.